Bibliografía

Agulla, J. C., "Educación y cambio social", en *Educación y cambio social*, Ediciones Culturales Olivetti, Buenos Aires, 1971.

Barthes, R., *Mitologías*, Ed. Siglo XXI, México, 1985.

Durkheim, E., *Educación y Sociología*, Ed. Linotipo, Bogotá, 19[illegible].

Foucault, M., *Microfísica del poder*, Ed. La Piqueta, Madrid, [illegible].

Foucault, M., *El discurso del poder*, Ed. Folios, Buenos Aires, 1983.

Galbraith, J. K., *El nuevo Estado Industrial*, Ed. Ariel, Barcelona, 1972.

Gouldner, A. W., *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva Clase*, Alianza Ed., Madrid, 1980.

Gramsci, A., *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, J. Pablos Ed., México, 1986.

Horton, J., *Las teorías del orden y conflicto de los problemas sociales como ideologías opuestas*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, s/f.

Voloshinov, V., *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1976.

Williams, R., *Cultura: Sociología de la comunicación y del arte*, Ed. Paidós, Barcelona, 1982.

Wright, E. O., *Clase, crisis y Estado*, Ed. Siglo XXI, Madrid, [illegible].

Para Final

III. El dilema de la educación popular: entre la utopía y la resignación

Desde que en 1849 Domingo Faustino Sarmiento se ocupara del problema de la educación popular en su clásico trabajo (Sarmiento, D.F.), el concepto ha mantenido su vigencia en lo *fundamental*. En efecto, ya se trate de la perspectiva liberal clásica o la *aggiornada* del desarrollismo pedagógico —laico o católico— o de la visión crítica, más o menos radical o simplemente "progresista", *lo fundamental* permanece en pie.

Pero ¿qué es lo fundamental? ¿En qué consiste aquello que liga (aclaramos, en este aspecto) a tantas generaciones de pedagogos y teóricos de la educación y, contemporáneamente, a educadores situados en posturas distintas y a veces hasta antagónicas? Consiste en el hecho de asimilar, sin más trámite, educación popular a educación pública. Esto es, aquella educación impartida por el Estado en forma excluyente (en el caso de los sectores laicos) o por aquél y los particulares (en el caso de sectores, católicos o no, comprometidos con la enseñanza privada). De algún modo y en diverso grado, son todos herederos del iluminismo[1], es decir, comparten la preocupación —al menos en el nivel del discurso— por llevar "las luces" al pueblo, y, aunque disientan respecto de los "contenidos" que habrán de conducir de la oscuridad de la ignorancia a la claridad del saber, en el fondo aceptan, con dudas o sin ellas, el principio de universalidad del conocimiento y, también, que dicho conocimiento es el que

[1] "La noción de conocimiento como un dato, una entidad asimilable o 'adquirible' por el sujeto cognoscente tiene que ver en general con la herencia iluminista y, en la escuela argentina, con la filosofía positivista que proporcionó los fundamentos para la organización de la instrucción pública a fines del siglo pasado". (Entel, 1980: 10)

53

circula por las instituciones educativas: el conocimiento "socialmente válido", el "saber elaborado", etcétera.

Nos estamos refiriendo en forma excluyente al campo de la educación institucionalizada, y ello es así en razón de las dos siguientes circunstancias:

a) La discusión en torno de la cuestión de los condicionamientos estructurales (económicos y políticos) de los procesos educativos y, ligado a ello, la posibilidad de generar pedagogías "alternativas", tiene su mayor pertinencia en el área de la educación institucionalizada[2].

b) La irrupción de las formulaciones desescolarizantes y reproductivistas a fines de los años sesenta y comienzos de los setenta derivó en una revaloración de la educación pública y de su papel irreemplazable como garante de la educación del pueblo. Esto último liga el problema a la historia entera de la educación argentina y latinoamericana postindependentista; historia que destaca a Echeverría, Sarmiento y Varela como los mentores más caracterizados de la doctrina liberal de la educación popular en el Río de la Plata (Mantovani, 1957; Weinberg, 1984).

En lo que sigue, nos proponemos contribuir al análisis del complejo problema de la educación popular formulando algunas precisiones respecto de ciertos conceptos explícita o implícitamente involucrados en el tratamiento del tema. Procuraremos de este modo centrar correctamente la discusión, lo que nos obliga a esforzarnos por efectuar definiciones y redefiniciones de términos y expresiones de uso corriente en la literatura socioeducativa que han sido adoptados sin que aparentemente mediara una reflexión crítica que evaluara su pertinencia para el análisis de los fenómenos educativos (en algunos casos), su eventual relación con las concepciones estructural-funcionalistas de la educación (en otros), su consistencia propia ni, en fin, la razonabilidad de su presencia en un contexto teórico de naturaleza crítica o que aspira a presentarse como tal.

Asimismo, nos detendremos en el análisis del concepto de pueblo, cuya importancia es obvia en el marco de una discusión sobre la educación popular. El vacío que advertimos en este punto nos obliga a comenzar por él.

[2] En relación con este problema dice R. Williams: "Pero es evidentemente más fácil presentar los elementos de una tradición alternativa, o incluso de una tradición antagónica, en las relaciones más laxas y más generales de todo un proceso cultural, que, por ejemplo, organizar un sistema educativo alternativo y especialmente uno antagónico". (Williams, 1982: 175)

El planteo de R. Williams deriva de su hipótesis que afirma que la autonomía relativa de las prácticas culturales respecto de las estructuras (las determinaciones económicas y políticas) depende de la distancia que media entre dichas prácticas y las referidas estructuras. El control institucional que se verifica en la educación formal (pública y privada) establece los límites de la autonomía de las prácticas educativas.

I. El pueblo y su sujeto

En términos sociológicos el concepto de pueblo permanece impreciso, pese a que su utilización —así como el de "popular"— es reiterada en innumerables trabajos socio-educativos y socioculturales. Ni en el campo de la sociología clásica ni en el de la sociología crítica se advierten mayores esfuerzos por despojarlo de su ambigüedad. En el mejor de los casos, tan sólo se presentan definiciones "provisorias" —que, por último, terminan siendo definitivas— y que apuntan nada más que a precisar el sentido de su uso de un modo circunstancial.

Debido sin duda a su alta carga política, el término es ordinariamente excluido del vocabulario en uso dentro del campo de las sociologías "del orden", habida cuenta de su proverbial inclinación a separar o distinguir lo "sociológico" de lo "político" y, consecuentemente, a remitir todo lo que cae en la esfera de esto último a la "ciencia política". Por lo tanto, su utilización circunstancial y genérica no requiere ciertamente de mayores precisiones. Distinta es la situación en lo que hace a la sociología crítica, en cuyo campo el empleo de los términos en cuestión es por demás frecuente sin que se advierta la intención de abordar el problema con algún rigor, tal como acabamos de señalar. Normalmente se recurre a breves formulaciones conceptuales (del tipo: "a los efectos del presente trabajo definiremos por 'pueblo'", etc., etc.), o a meras enumeraciones de los grupos sociales involucrados. De una forma o de otra (nos animaríamos a decir que en todos los casos), la "línea" se traza por debajo de "la clase media", adjuntando a los sustantivos clase o sector los adjetivos "subalternos", "populares", "subordinados" o "dominados". Los dos primeros parecieran remitirnos al sector de población ubicado por debajo de la "línea" aludida; los dos últimos incluirían también a la clase media —o en rigor deberían hacerlo— dado que no sería admisible situarla dentro de la clase o sector dominante de la sociedad. En algunos casos extremos, el término "pueblo" se identifica virtualmente con los grupos marginados o marginales, lo cual es ciertamente ajeno al uso que ha tenido históricamente en todos los medios (académicos, políticos, periodísticos, lenguaje cotidiano, etc.).

Procuraremos a continuación situar el problema dando cuenta de su complejidad y de la inconveniencia de utilizar ligeras definiciones genéricas que ignoran o ponen entre paréntesis las determinaciones históricas indispensables para aprehender el escurridizo sujeto del pueblo.

Desde la perspectiva liberal clásica el pueblo está constituido por el conjunto de los ciudadanos del país y, obviamente, por quienes en razón de su edad aún no han adquirido los derechos cívicos; esto es, pueblo somos todos, independientemente de circunstancias de raza, fortuna, edad, sexo, etc. Esta acepción es producto de la irrupción de la burguesía en la historia y de su consecuente enfrentamiento con la nobleza feudal: a la cerrada sociedad de castas que expresaba el *ancien régime*, opuso sus banderas de igualdad, fraternidad, etcétera.

En el marco de esta concepción nos encontramos con una variante, que denominamos neoliberal, que admite utilizar el término pueblo para aludir a una parte de la población: los sectores o estratos populares. Así se habrá de entender por "...estrato o sector popular a aquel conjunto de la población que, en términos generales, tiene acceso a ingresos relativamente más bajos e inestables y a los bienes y servicios materiales, sociales y culturales que utilizan para la reproducción generacional y el mantenimiento cotidiano de sus miembros, de menor calidad y, normalmente, en menor cantidad que aquellos a los que accede la población de otros estratos (medios y altos)". (Braslavsky y Bonotti, 1985: 207-208). Es decir, se reconoce la existencia de distintos estratos en el seno de la población, diferenciación que se establece en función de diversos niveles de acceso a bienes y servicios en cantidad y calidad. Al propio tiempo se reconoce que unos estratos son "populares" y otros no (los medios y altos); en consecuencia, estos últimos no integrarían el pueblo, lo popular. No podemos entrar aquí a considerar las implicaciones teóricas e ideológicas del uso del concepto de estrato en lugar del de clase; sólo nos limitaremos a señalar aquello que nos lleva a encuadrarlo dentro del discurso liberal: neutralidad política e ignorancia del conflicto social, cuestiones ambas de importancia sustancial en relación con el tema de la educación popular.

La perspectiva crítica

En uno de sus trabajos de mayor difusión, Mao Tse-tung señala: "El concepto de 'pueblo' tiene diferente contenido en los diversos países y en los distintos períodos de la historia de cada país"; para agregar un poco más adelante: "*En las condiciones actuales de China*, las que llamamos contradicciones *en el seno del pueblo* incluyen las siguientes: contradicciones dentro de la *clase obrera*; contradicciones dentro del *campesinado*; contradicciones dentro de la

intelectualidad... contradicciones entre la clase obrera y el *resto del pueblo trabajador*, por una parte, y la burguesía nacional, por otra; etc." (Mao Zedong, 1981: 81-82). Rescatamos del último texto lo que hemos subrayado: en las condiciones actuales de China (1957), el pueblo estaría constituido por la clase obrera, el campesinado, la intelectualidad, el resto de los trabajadores (léase burocracia estatal y privada, empleados de comercio, etc.). Por un lado, Mao define las condiciones de tiempo y lugar a las que aludíamos más arriba cuando hablábamos de determinaciones históricas; por otro, vemos que respecto del contenido o "sujeto" del pueblo[3] la "línea" es trazada por arriba de la clase media (no estamos considerando aquí a la burguesía nacional), puesto que incluye a los intelectuales y al "resto de los trabajadores".

Resulta crucial —a todos los efectos, pero particularmente en relación con el tema que nos ocupa— definir por dónde hemos de trazar la "línea" si por debajo de la clase media o por encima de ella, puesto que esto supone incluirla o no en la constitución del "sujeto" de nuestra preocupación. Implica, asimismo, introducir un elemento que —debemos admitir— complica el análisis, pero también lo enriquece y lo acerca a "la realidad de las cosas".

El sujeto mismo de la clase media resulta difícil de situar. A decir de Gramsci, "El significado de la expresión 'clase media' varía de un país a otro (como varía el concepto de 'pueblo' y de 'vulgo', en relación con la variedad de ciertos estratos sociales) y por ello da lugar frecuentemente a equívocos muy curiosos..." (Gramsci, 1972: 177). En breve texto lleno de sugerencias, Gramsci nos informa que en Inglaterra, dadas las particularidades de su desarrollo histórico, la expresión fue utilizada para designar a la burguesía, situada entre la nobleza y el pueblo (que conformaron el bloque "nacional-popular", a impulsos de la primera en función de su enfrentamiento con la burguesía). Contrariamente, en Italia, dado que "falta la clase 'alta' tradicional" ("la aristocracia feudal fue destruida", afirma Gramsci), la clase media bajó un peldaño; es "el no-pueblo",

[3] A propósito de esta cuestión resulta ilustrativo el siguiente párrafo de Stuart Hall: "Pero el término 'popular', y aún más, el tema colectivo al que debe referirse —'el pueblo'— es sumamente problemático. Lo hace problemático, pongamos por caso, la habilidad de la señora Thatcher para pronunciar una frase como 'Tenemos que limitar el poder de los sindicatos porque eso es lo que quiere el pueblo'. Eso me hace pensar que del mismo modo que no hay ningún contenido fijo en la categoría de 'cultura popular', tampoco hay un sujeto fijo que adjuntarle, es decir, que adjuntar al 'pueblo'. 'El pueblo' no está siempre ahí al fondo, donde siempre ha estado, con su cultura, sus libertades e instintos intactos, luchando todavía contra el yugo normando o lo que sea: como si, suponiendo que pudiéramos 'descubrirlo' y hacerlo salir otra vez al escenario, siempre fuera a dejarse ver en el lugar correcto, señalado." (Hall: 108-109)

58

los intelectuales, los profesionales, los empleados. En Francia el término era utilizado (en época del teórico turinés) tanto en el sentido inglés como en el italiano. Como se ve, la acepción universalmente adoptada coincide con el uso que se dio al término en Italia. Vale agregar que, en el referido párrafo, Gramsci no es del todo preciso, puesto que en algún pasaje alude a la "pequeña y media burguesía" y luego menciona solamente a los sectores sociales más arriba indicados. Esto último nos alerta sobre las dificultades para definir las fronteras de clase, asunto sobre el cual volveremos más adelante.

Nos detendremos un instante en aquellos que trazan la "línea" por debajo de la clase media. En rigor, podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que ésta es la postura de todos los que abordan el problema de la educación popular desde una óptica crítica. Sin embargo, no todos parecen hacerlo por las mismas razones. Quizá deberíamos decir que en algunos casos las razones son claras, mientras que en otros no lo son tanto y, más aún, nos resultan poco comprensibles.

Hasta cierto punto es natural que practiquen el corte señalado quienes han asumido su práctica educativa como un compromiso social y político con las clases populares (subalternas, etc.), que en gran medida o totalmente han realizado dicha práctica en el ámbito no formal con trabajadores del campo o de la ciudad, con sectores marginales rurales o urbanos (campesinos, indígenas, migrantes, etc.) y que se autodenominan "educadores populares". Se parte de una opción política que privilegia el ámbito no formal —pensando casi exclusivamente en población adulta— y que descalifica total o parcialmente a la educación formal como espacio propicio para el desarrollo de prácticas alternativas (construcción de una nueva hegemonía, etc.), que es la finalidad expresa de su accionar y el objeto excluyente de sus reflexiones.

Menos natural es que realicen el mismo corte quienes de ordinario polemizan con los anteriores revalorizando a la escuela como espacio insustituible para la educación de las clases populares. Es menos explicable, reiteramos, por cuanto la escuela a la que particularmente reivindican es la escuela pública, la escuela estatal, es decir, aquélla que alberga a niños de todas las clases sociales. No obstante, también en este caso los únicos destinatarios de la "educación popular" parecieran ser los "sectores populares", con exclusión de la clase media que es curiosamente ignorada, dado que no se la sitúa ni entre los sectores dominantes (lo cual es correcto) ni tampoco en el "pueblo" (lo que resulta poco menos que incomprensible). Como veremos luego, este extraño proceder relativiza las argumentaciones y, en general, la discusión en torno a fenómenos tales como reproducción-transformación, resistencia, cultura popular-cultura escolar, etc., etcétera.

Luego de examinar y criticar la forma en que N. Poulantzas trata el problema de la determinación estructural de las clases sociales, E. O. Wright analiza la difícil cuestión de las fronteras de clase (Wright, 1983). Su planteo se centra en la consideración de situaciones "objetivamente contradictorias en las relaciones de clase". Básicamente reconoce dos tipos diferentes de relaciones contradictorias: 1) entre la burguesía y el proletariado, donde la situación más próxima a éste estaría dada por capataces y supervisores y la más extrema por directivos; y 2) "entre la pequeña burguesía por un lado, y el proletariado y la burguesía, por otro...". Nos detendremos en este último caso que nos permitirá aislar a la pequeña burguesía hacia arriba y hacia abajo. Respecto de lo primero, Wright sólo considera el caso del pequeño productor, y aquí todo se reduce a la cantidad de personal contratado que la pequeña empresa utiliza en el proceso productivo; el mismo criterio se podría aplicar al pequeño comerciante, agregamos nosotros. Respecto de la frontera hacia abajo el elemento definidor es la mayor o menor "proletarización" de la pequeña burguesía, es decir, "el grado de control sobre sus condiciones inmediatas de trabajo...". Ciertas categorías de empleados "en su entorno laboral inmediato mantienen el proceso de trabajo del artesano independiente, aunque el capital los emplee como trabajadores asalariados. Controlan la forma en que hacen su trabajo, y tienen al menos cierto control sobre lo que producen". Unas líneas más abajo Wright interroga: "¿Cuánta autonomía se requiere para decir que una posición ocupa una situación contradictoria entre la clase obrera y la pequeña burguesía?"; se requiere "...como criterio mínimo de semiautonomía el que tales posiciones dejen poseer al menos cierto control tanto sobre lo que se produce (propiedad económica mínima) como sobre la forma en que se produce (posesión mínima)".

Hasta aquí hemos venido considerando solamente lo que Wright denomina situaciones de clase de posiciones determinadas directamente por las relaciones de producción (obreros, capataces, directivos, propietarios de empresas); sin embargo, para el propósito que nos ocupa, no son menos importantes aquéllas no directamente determinadas por dichas relaciones: amas de casa, pensionados, desempleados, estudiantes, *empleados de los aparatos políticos e ideológicos*. Nos interesa particularmente este último grupo, ya que incluye no sólo a la burocracia estatal sino precisamente, a los trabajadores de la educación y de la cultura.

En relación con los intereses fundamentales[4] de la burguesía y de la clase

[4] Wright distingue entre intereses fundamentales (los "intereses objetivos" a los que alude Poulantzas) e intereses inmediatos. Los primeros se refieren al mantenimiento o a la derogación del poder económico, político e ideológico de clases fundamentales.

obrera, Wright distingue tres categorías dentro de dicho grupo: a) posiciones burguesas, b) situaciones contradictorias y c) posiciones proletarias. Implican, respectivamente, control sobre la toma de decisiones políticas y la producción de ideología, ejecución de decisiones políticas y difusión de ideología, y exclusión total de las decisiones políticas y de su ejecución y de la producción de ideología y de su difusión. Como vemos, la categoría b) incluye a individuos a los que de ordinario y sin dudas ubicamos en la clase media (empleados estatales hasta jerarquías intermedias, docentes y trabajadores de la cultura); pero en el caso de la categoría a), a la cual Wright adscribe a quienes ocupan altas posiciones en "universidades y otras instituciones de este género", se nos presenta una duda que no deseamos pasar por alto. En efecto, no podemos coincidir con el autor pues entendemos que la aplicación mecánica del criterio de la "toma de decisiones" y de la "producción de ideología" ignoraría el hecho de que no todas las "instituciones de este género" —por la sola circunstancia de serlo— constituyen aparatos de hegemonía, sino siempre y cuando "adhieran al programa estatal", para expresarlo en términos de Gramsci. Por otra parte, con respecto a la cuestión de los intereses fundamentales y las posiciones burguesas, entendemos que no hay razón para que se incluya en estas últimas solamente a quienes producen ideología y se excluya a quienes la difunden (organizan y administran su difusión, etc.). Aquí nos vemos obligados nuevamente a recurrir a Gramsci: todo ciudadano es "funcionario" si adhiere al programa estatal; es decir, si su conducta contribuye a mantener y consolidar los "intereses fundamentales" de la clase dominante. Con lo último estamos planteando nuestras dudas respecto de la utilidad de la categoría "posiciones burguesas"[5] que acuñó Wright, dado que no permitiría identificar o aislar sectores o categorías sociales con cierto grado de precisión y que conduciría, como en el caso señalado, a incurrir en confusiones, omisiones, etcétera.

Antes de concluir con esta exposición parcial de algunos planteos formulados por Wright en el trabajo citado, quisiéramos hacer referencia a lo que el autor denomina capacidades de clase. "Las diferentes relaciones sociales que vinculan objetivamente a los agentes que se encuentran en una situación de clase común pueden dividirse en dos categorías generales; los vínculos directamente generados por el desarrollo de la sociedad capitalista y los constituidos por la organización consciente de los miembros de la clase. A los primeros podemos llamarlos capacidades estructurales de una clase, y a los segundos, capacidades organizativas." (Wright, 1983: 93) Nos ilustra Wright que las capacidades estructurales exceden el ámbito de la producción y tienen también raíces en las relaciones sociales fuera de la misma; la solidaridad de clase no se agota en la fábrica. En cuanto a las capacidades organizativas, que son las que más nos interesan, cabe agregar que están estrechamente ligadas a las anteriores, que en gran medida las configuran y las delimitan. Pero, más allá de esto, la consideración de las capacidades organizativas nos remite nuevamente a la cuestión de los intereses fundamentales e inmediatos y, consiguientemente, a los problemas de conciencia, es decir, al nivel ideológico. Nos remite, asimismo, al problema del poder y a la capacidad de estructurar y desestructurar las fuerzas propias y las antagónicas, respectivamente[6].

Nos hemos detenido quizás excesivamente en las fronteras de clase, en parte para patentizar la complejidad del problema y en parte para arribar a la conclusión de que no se puede tratar adecuadamente este asunto sin incorporar al análisis los componentes ideológicos. Esto es particularmente importante si se trata de definir el concepto de pueblo; de captar el sujeto que lo constituye y de hacerlo en términos políticos. Las capacidades organizativas de las clases en relación con intereses inmediatos y fundamentales no se agotan en las clases particulares sino que se enriquecen y potencian en función de la constitución-estructuración de fuerzas sociales más abarcativas. Queremos decir que no sólo se trata de captar correctamente al sujeto del pueblo, sino también de analizar las formas de su constitución. Como bien apunta Hall (véase cita 3), el pueblo no tiene "un sujeto fijo que adjuntarle", "no está siempre ahí" dispuesto a "salir otra vez al escenario". Tal vez deberíamos hablar de pueblo real y pueblo virtual (o potencial), y, en determinadas circunstancias históricas, hasta podríamos llegar a afirmar que el pueblo "no existe"; es decir, que no existe como fuerza social real[7]. Naturalmente, siempre hay clases sociales o fracciones de clase capaces

[5] Por lo demás, cabe agregar que también se presta a otro tipo de confusiones, dado que el concepto de "posición de clase" tiene una precisa definición en la teoría sociológica: adscripción consciente a una clase fundamental. A diferencia de la situación de clase, que es una consecuencia de la relación que mantienen los individuos con la estructura, la posición de clase se define a partir de lo ideológico; esto permite que un sujeto adscriba a una clase que "no es la suya".

[6] En la nota 85 (pie de página 93) Wright (*op. cit.*) sostiene: "Przeworski arguye que la formación de clase es un proceso continuo de organización, desorganización y reorganización de las clases. Pero ¿qué es una clase formada o una organización de clase sino una estructura de relaciones sociales dentro de una clase que genera la capacidad para luchar por objetivos de clase?".

[7] "La capacidad para constituir clases e individuos como fuerza popular: esa es la naturaleza de la lucha política y cultural, convertir las clases divididas y los pueblos separados —divididas y separados por la cultura, en igual medida que por otros factores— en una fuerza cultural popular-democrática". (Hall, S.: 109)

de constituirlo (como fuerza social), las que a su vez pueden o no representar fuerzas sociales; esto depende de sus capacidades organizativas.

Entonces, como corolario de todo lo anterior, concluimos: en primera instancia, es imprescindible definir en cada momento histórico lo que hemos denominado sujeto virtual (o potencial) del pueblo; en segundo lugar, y también en función de las circunstancias, estudiar el estado actual y las formas viables o posibles de su constitución como fuerza social efectiva. Para esto último no podrá despreciarse la experiencia histórica, propia y ajena, tan rica en estructuraciones y desestructuraciones de las fuerzas populares.

2. El Estado y la educación popular

Las consideraciones anteriores respecto del concepto de pueblo proporcionarán el marco adecuado para analizar el problema de la educación popular y su relación con el Estado. Reaparecen aquí, naturalmente, las perspectivas que denominamos liberal (en su versión clásica o más o menos *aggiornada*) y crítica. Sin embargo, tratándose de un tema sobre el que "todos tenemos algo que decir", se producen entrecruzamientos y recrudecen las ambigüedades que dificultan el análisis, particularmente a la hora de señalar a los titulares de unas y otras posturas. En este sentido, creemos apreciar en algunos casos incongruencias que por momentos resultan del uso indebido o forzado de términos que proceden de la otra perspectiva o, si se prefiere, de otro universo teórico, y en otros casos (el de autores ubicados claramente en el campo crítico) son consecuencia de un positivismo fuertemente internalizado que se resiste a abandonar definitivamente sus conciencias[1].

Educación pública y educación popular

¿Educación pública igual a educación popular? o ¿educación pública *versus* educación popular? El interrogante apunta al objetivo mismo de este trabajo y encierra varias cuestiones polémicas. Una de ellas, ya señalada al comienzo, se refiere al concepto de educación pública, que para unos se reduce

[1] Este fenómeno es particularmente frecuente en autores que proceden o se ubican en "la izquierda", tan impregnada en América Latina de positivismo decimonónico y, en el campo de la educación, de un fuerte "sarmientismo".

a la educación estatal y para otros comprende también a la educación privada. Podemos reconocer aquí la vieja disputa entre Iglesia y Estado que durante tanto tiempo (hasta la aparición del reproductivismo) sirvió entre nosotros para ocultar otras contradicciones más profundas y definitorias. Nos referimos a ella no porque nos interese particularmente ni porque nos propongamos revisar aquella discusión, sino porque, sin duda, ha dejado profundas huellas en muchos espíritus, y ello ocurre no sólo entre quienes participan de la visión liberal de la sociedad, sino también con muchos de aquellos que se inscriben en el campo crítico. Esta disputa ha reaparecido en forma recurrente a lo largo de nuestra historia, hermanando al laicismo de izquierda, de centro y de derecha contra el "oscurantismo medieval". En nuestro país este fenómeno tiñó y desvió la discusión sobre la educación popular de lo que debió ser, para nosotros, su eje principal: educación para la liberación o para la dependencia. Al propio tiempo, planteadas las cosas en términos de estatal o privada —que simultáneamente se traducía como laica o confesional, neutra o religiosa— se llegó a identificar educación pública-estatal con educación neutra, igualitaria, universalista, democrática; es decir, con educación popular.

Si bien este panorama fue en alguna medida modificado por la irrupción del reproductivismo y de las pedagogías de la liberación (y esto es particularmente cierto en algunos sectores del campo crítico por la influencia que vienen ejerciendo en las nuevas generaciones de educadores y pedagogos), las generaciones formadas en la tradición sarmientina —cuya influencia trascendió las fronteras nacionales— han permanecido aferradas en grado diverso a los postulados que en materia educativa encarnó el autor de *Facundo*, sin haber realizado el "inventario" que reclamaba Gramsci[1]. Por supuesto, esto no implica que no apreciemos diferencias entre quienes desde distintas perspectivas —en un amplio arco que va desde un liberalismo clásico hasta puntos de vista críticos de la sociedad y de la educación— coinciden, no obstante, en identificar educación pública con educación popular.

En un extremo del arco podemos situar a autores como J. Mantovani y A. Ghioldi, representantes del más puro liberalismo decimonónico. Del primero rescatamos el siguiente párrafo: "Sarmiento vuelve realidad entre nosotros el pensamiento de la escuela popular, común, única, gratuita, obligatoria, legal-

[1] "El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un 'conócete a ti mismo' como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas, recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, ese inventario." (Gramsci, en Paoli, 1983: 25)

mente organizada, sostenida por el Estado, pero no al servicio de ninguna parcialidad sino del pueblo y de la cultura de la Nación" (Mantovani, 1957: 45). En el mismo trabajo, unas páginas antes, se expresa: "El pensamiento de Echeverría sobre la educación popular no se circunscribe a la escuela que enseña a leer y escribir... como sociólogo y pensador político, precursor de la organización nacional, tenía Echeverría la justificada obsesión de la educación pública" (Idem: 38). Citamos ahora a A. Ghioldi: "...mas, recién con la educación popular podía concebirse concretamente el principio de la igualdad de las oportunidades ante la cultura. Con la escuela del pueblo que reúne a niños procedentes de todos los hogares, un mismo principio científico e histórico y un mismo aliento patriótico circula de una u otra capa social; de la ciudad al campo; de la aldea a la chacra; propagando gérmenes de unidad nacional y, realizando el pensamiento vivo de la igualdad republicana" (Ghioldi, 1944: 23). En otro lugar del mismo trabajo se lee: "La escuela popular concebida a la luz del ideal republicano debía ser necesariamente hija de la revolución del pueblo, *especialmente de la Revolución Francesa*" (el subrayado es nuestro, Idem: 38).

En una posición que podríamos calificar como "intermedia" se sitúan aquellos que participan de la concepción de la escuela "abierta a todos", pero que denuncian el hecho de que las circunstancias sociales no permitieron que aquel viejo postulado liberal se cumpliera; circunstancias que muchas veces, señalan, han sido acompañadas de políticas regresivas que agudizaron aun más el problema. En este contexto se analiza la cuestión de la exclusión, segmentación y diferenciación educativa, de la responsabilidad que al respecto le cabe a las propias instituciones escolares, etc. A veces se polemiza en torno del tema del "mínimo" de educación que "el desarrollo económico, científico y tecnológico" exige al hombre de hoy (Braslavsky, 1985; Rama, 1984; Weinberg, 1986). Sin embargo, tanto los primeros como los segundos permanecen dentro del discurso liberal o neoliberal, aunque a veces se permitan ciertas "transgresiones" en el uso de algunos términos o expresiones que pueden confundir al lector no avisado: grandes mayorías, élites dominantes (de inocultable raíz weberiana), Estado/Poder *versus* sociedad civil (ídem que lo anterior), clases/estratos populares (uso indistinto de los primeros términos), etcétera.

La escuela pública en el pensamiento crítico

Comentario aparte merecen, sin duda, quienes desde el campo crítico abordan la problemática de la educación popular con la mirada y el corazón puestos en la escuela pública. Gran cantidad de trabajos de amplia difusión en

América Latina, pertenecientes a prestigiosos teóricos y sociólogos críticos de la educación, aparecieron a lo largo de la presente década para polemizar de forma implícita o explícita con las posturas reproductivistas y/o con las formulaciones desescolarizantes que, de un modo u otro, conducían a la descalificación de la escuela pública. Hay un elemento común que los identifica y que, en relación con el propósito de este trabajo, nos lleva a incluirlos en un mismo grupo a despecho de las diferencias que podrían presentar respecto incluso del tema de la educación popular: nos referimos a su defensa de la escuela pública como ámbito primordial (o aun exclusivo) para asegurar la educación del pueblo; una educación que habilite a las "clases populares", a los "sectores subalternos", etc., para una más calificada participación en el mundo del trabajo, de la cultura, de la política (Mello, 1985: 255).

Sin desconocer la función reproductora de la escuela, se rescata su acción positiva en relación con las clases populares, las que no se equivocan "...cada vez que a lo largo de sus luchas y movimientos reivindican más y mejores escuelas para sus hijos" (ídem: 253). Se trata, precisamente, de aquello que hace hoy casi veinte años señaló R. Rossanda en estos términos: "...es interesante observar cómo la lucha 'popular' por la instrucción implica desde el principio una ambigüedad no resuelta y raramente percibida, entre los impulsos 'igualitarios' (el derecho de todos al saber) y la aceptación de un modelo de 'promoción' fundado sobre la división no sólo técnica sino social del trabajo. El movimiento democrático y aun el movimiento obrero se limitan a reivindicar que, en la carrera por los privilegios, materiales o de status, las posibilidades, bajo el ángulo de la formación, sean iguales para todos" (Rossanda, 1985: 128). Es singularmente interesante por su pertinencia el razonamiento de R. Rossanda que, sin proponérselo, apunta al centro de uno de los argumentos que fundamentan la defensa de la escuela pública/popular desde la perspectiva que estamos analizando. En efecto, una de las razones que otorgarían carácter popular a la escuela pública es la circunstancia de poner a los "sectores subalternos" en contacto con el "saber elaborado", con "herramientas conceptuales socialmente válidas", etc. Para mayor ilustración citamos a V. Paiva: "...de este modo podemos ver a la calificación como un cuchillo de dos filos que, al mismo tiempo que prepara fuerza de trabajo para la realización del capital, eleva el valor de esta fuerza de trabajo... Del mismo modo podemos percibir que la escuela ofrece a sus alumnos no solamente la ideología dominante, sino también los instrumentos útiles para su sobrevivencia y hasta para su liberación" (Paiva, 1980).

Las últimas líneas de la cita de Paiva nos introducen en el controvertido asunto de la función ideológica de la escuela. Al respecto, tal como señaláramos

60

más arriba, estos autores no niegan la función ideológico-reproductora que cumple la escuela, pero no aceptan que se la desconozca como espacio de lucha y confrontación; en este aspecto comparten las críticas formuladas al reproductivismo en Europa y los Estados Unidos. No creemos necesario detenernos en ellas, por cuanto los numerosísimos trabajos que se le han dedicado a este tema en la última década han tenido amplia definición en nuestro país y en toda América Latina. Sí nos importa, en cambio, analizar algunos de los conceptos utilizados a propósito de tales críticas por autores ubicados en su mayoría en el campo crítico. Particularmente nos interesa revisar dos conceptos de uso generalizado y "libre", tanto que se los encuentra con parecida frecuencia en ambos casos (el liberal y el crítico): nos referimos a los conceptos de *apropiación* y de *capital cultural*.

3. La "apropiación" del "capital cultural"

El uso de los conceptos arriba mencionados supone establecer una analogía con prácticas, procesos y productos propios del mundo de la economía. Junto a ellos suele aparecer también —y siempre por aplicación analógica— el concepto de distribución. En principio haremos algunas consideraciones respecto del concepto de "capital cultural".

El capital cultural

Si bien este concepto no fue originalmente acuñado por P. Bourdieu, fueron sus trabajos los que le dieron mayor difusión, es él a quien se cita habitualmente sobre el particular y de él se ha tomado en especial la noción de *Habitus* (García Guadilla, 1985). Este es precisamente el "estado" del capital cultural que nos interesa analizar, de las tres formas bajo las cuales existe en la conceptualización de Bourdieu: "El *habitus*, como lo dice la palabra, es aquello que se adquirió, pero que se encarnó en el cuerpo de manera durable bajo la forma de disposiciones permanentes... Y de hecho el *habitus* es un capital que, siendo incorporado, se presenta con las apariencias de algo innato" (Bourdieu, 1983: 105). Incluye todo lo que el hombre es capaz de adquirir, de internalizar, en fin, de in-corporar: no sólo conocimientos y competencias, creencias y visiones del mundo sino también sistemas de esquemas lógicos (*eidos*), prácticos o axiológicos (*ethos*), gestuales y posturales (*hexis*).

No caben dudas en cuanto a la importancia que Bourdieu asigna al

concepto de *habitus* para dar cuenta de los procesos reproductivos en las sociedades divididas en clases. "La sociología de la educación asume su rol específico (...) cuando trata de determinar la contribución hecha por el sistema educacional a la reproducción de la estructura de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases (...); *nuestro objeto se convierte en la producción del habitus*... se hace necesario estudiar las leyes que determinan las tendencias de las estructuras a reproducirse mediante la producción de agentes dotados de *un sistema de predisposiciones capaz de engendrar prácticas adaptadas a las estructuras* y contribuir de este modo a la reproducción de las mismas." (Bourdieu, 1985: 144-145) Creemos que la cita ilustra de modo elocuente el status teórico que se asigna al concepto. Nuestras dudas comienzan cuando tratamos de precisar sus contenidos y sus alcances y se acrecientan al analizar los usos que de él hace el mismo Bourdieu.

En efecto, por una parte, el *habitus* predispone a actuar de determinada forma, guía la conducta; supone, por lo tanto, los valores y las competencias correspondientes para "realizarlos" en las situaciones pertinentes. En general, todo lo que constituye el *habitus* requiere de situaciones que permitan su "realización". Bourdieu imagina o concibe esto como un mercado donde las competencias (destrezas, conocimientos, habilidades, el mismo lenguaje, etc.) poseen un valor de cambio, valor que, como toda mercancía, depende del juego de la oferta y la demanda que se verifica en mercados específicos, los que —en función de las competencias de que se trate— pueden localizarse a nivel microsocial (aun en pequeños círculos muy exclusivos) o extenderse a escala macrosocial (nacional, regional o mundial). El texto que sigue permitirá verificar hasta qué extremos llega Bourdieu con la analogía económica a propósito del análisis que realiza del mercado lingüístico; "Señalar que hay leyes de formación de precios es señalar que el valor de una competencia particular depende del mercado particular donde ella es colocada en acción y, más exactamente, del estado de las relaciones que constituyen el contexto donde se define el valor atribuido al producto lingüístico de diferentes productores... El capital lingüístico es el poder de hacer funcionar en su provecho *las leyes de formación de los precios, y de retirar la plus-valía específica*" (Bourdieu, 1983: 97).

Asimismo, cada clase o sección (?) de clase posee un *habitus* diferenciado. Esto requiere ser comprendido a la luz de lo que Bourdieu designa como "arbitrario cultural", término que alude a la cultura de clase (expresión que también utiliza), pero que le permite destacar el hecho de la doble imposición; "arbitrariedad de la imposición y arbitrariedad del contenido impuesto". Por lo tanto, lo que la escuela (y otras instituciones) transmite es el arbitrario cultural

de una clase, la cultura de la clase dominante que se constituye como cultura dominante (Bourdieu, 1977: 70). De este modo, junto a la familia —que realiza el "trabajo pedagógico primario"— la escuela contribuye a la formación del *habitus* mediante la inculcación de un arbitrario cultural cuyos principios serán interiorizados, incorporados por los sujetos sometidos a la acción pedagógica. Sin embargo, Bourdieu advierte que "...el éxito de una determinada AP [acción pedagógica]... está en función del sistema de relaciones que impone esta AP... y la arbitrariedad cultural inculcada por la primera educación de los grupos o clases de donde proceden los que sufren esta AP". Creemos que esto último —su significación en el esquema teórico de Bourdieu— no ha sido debidamente ponderado por quienes, desde posturas diversas, critican su pensamiento[10]. Más adelante volveremos sobre este punto.

Aludíamos antes a nuestras dudas respecto del alcance del concepto de *habitus*, en razón del uso que del mismo hace su propio autor. En efecto, Bourdieu no se muestra consecuente con su advertencia respecto del uso de los conceptos: "...es preciso tomar en serio los conceptos, controlarlos y, sobre todo, hacerlos trabajar en la investigación bajo control, bajo vigilancia" (Idem: 95). Estamos de acuerdo y, precisamente por tratarse de un concepto que pretende abarcar un número tan grande y variado de fenómenos como en este caso, deberíamos esforzarnos (y antes que nadie quien lo produjo) por precisarlos de modo más riguroso para evitar falsas interpretaciones y usos indebidos que distorsionen su sentido.

Veamos: el trabajo pedagógico "...produce un *habitus* duradero y transferible... inculcando al conjunto de los destinatarios legítimos un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción..." (Bourdieu, 1977: 75-76); "el capital cultural es un tener devenido ser, una propiedad hecha cuerpo, devenido parte integrante de la 'persona', un *habitus*" (Bourdieu, 1979: 3). Pero el sujeto no sólo incorpora la capacidad de apreciar la obra de arte o de manipular la máquina, sino también la disposición de actuar en un sentido u otro frente a las

[10] Por ejemplo, H. Giroux destaca: "Desafortunadamente, donde aparece en el trabajo de Bourdieu la posibilidad conceptual para una teoría de la resistencia —es decir, el desajuste entre el propio *habitus* y la posición que uno ocupa—, las bases para dicha acción no descansan en una noción de reflexibilidad o autoconciencia crítica, sino en la incompatibilidad de dos estructuras: la estructura histórica de la inclinación y la estructura histórica encarnada en la institución" (Giroux, 1985: 47). La crítica de Giroux se centra en la cuestión del desajuste entre el *habitus* y la situación que debería permitir su "realización", no a lo que destacamos en el texto que Bourdieu señala como condición de eficacia de toda acción pedagógica: la congruencia entre el arbitrario cultural que está en la base de la acción pedagógica primaria (la que se ejerce en el medio familiar) y los arbitrarios culturales que constituyen el material o el contenido de toda acción pedagógica posterior.

opciones que la vida le plantea ante circunstancias que involucran intereses individuales o de grupo del más variado tipo, valores morales, afectos y sentimientos, etc. Apreciamos que el aspecto más cuestionable del concepto radica en su heterogeneidad y en la forma en que Bourdieu "resuelve" el problema, esto es, negándose a realizar distinciones entre elementos "...que son constitutivos del *habitus* (y que) son indisociablemente lógicos y axiológicos, teóricos y prácticos (en el momento que decimos blanco o negro decimos bien o mal)...: al compartimentar el *habitus* en dimensiones, *ethos*, *eidos*, *hexis*, se corre el riesgo de reforzar la visión realista que lleva a pensar en términos de instancias separadas..." (Bourdieu, 1983: 104). Es verdad, pero si concebimos el *habitus* como una unidad indiferenciada, si no distinguimos y jerarquizamos, difícilmente podamos comprender, explicar. Es precisamente su exhaustividad, unida a la señalada indiferenciación, lo que constituye la debilidad del concepto, lo que le resta eficacia teórica: conocimientos y valores, destrezas y visiones del mundo, competencias y principios de acción, motivaciones, intereses, expectativas; todo "integrado" (valdría tanto como decir amontonado) en el *habitus* que de tal modo pretende dar cuenta de la conducta individual y colectiva. ¿Contradicciones? Sí, Bourdieu reconoce que "un mismo *habitus* puede engendrar una práctica, del mismo modo que su inversa", y asigna al concepto la capacidad de "...aprehender la unidad y la función integradora de prácticas y opiniones fenomenológicamente diferentes [?], o incluso contradictorias, pero producidas por el mismo *habitus* generador..." (Bourdieu, 1977: 76). Debemos admitir que no alcanzamos a comprender de qué modo el concepto nos permite aprehender la unidad que subyace detrás o más allá de lo fenomenológico. Por lo demás, los ejemplos que ofrece Bourdieu indican que, consecuentemente, tampoco jerarquiza en cuanto a la significación sociológica de las contradicciones, tal como si diera lo mismo —desde el punto de vista del movimiento general de la sociedad, es decir, del cambio histórico— que los integrantes de una clase o grupo social, detentadores de un mismo habitus, respondieran de diversa forma respecto de una valoración estética, una preferencia musical (¿rock o cumbia?) o a propósito de una decisión política[11].

[11] Como ejemplo de opiniones o prácticas contradictorias Bourdieu presenta situaciones como las siguientes: "...el estilo de la producciones artísticas de una época o de una clase determinada... el mismo *habitus* de clase privilegiada puede engendrar opiniones políticas o estéticas radicalmente opuestas..."

A propósito del problema de la "totalidad indiferenciada" que Bourdieu rescata como virtud de su concepto, nos parece pertinente la siguiente cita de K. Kosik: "La creación de la totalidad como estructura significativa es... un proceso en el cual se crea realmente el contenido objetivo y el significado de todos sus factores y partes ...la totalidad sin contradicciones es vacía e inerte y las contradicciones fuera de la totalidad son formales y arbitrarias" (Kosik, 1986: 73).

62

Finalmente deseamos referirnos a lo que resultaría de seguir consecuentemente el razonamiento de Bourdieu, utilizando algunas de sus premisas centrales para una situación hipotética (hipotética pero históricamente posible), algo que nos deja un tanto perplejos porque, entre otras cosas, lo acerca paradójicamente a sus más acérrimos críticos, especialmente a muchos de nuestros colegas latinoamericanos, y que presentamos resumido en la siguiente pregunta: ¿qué es lo que reclama en última instancia Bourdieu? Porque el suyo es un discurso crítico, de denuncia, por lo tanto, un discurso que no puede permanecer —aunque lo pretenda, a la manera del pensamiento liberal— en el plano de lo "descriptivo"; no lo puede hacer por la sencilla razón de que constituye una mirada crítica que, en cuanto tal, incluye de modo explícito o implícito un reclamo, una exigencia de cambio del actual estado de cosas: acabar con la injusticia, eliminar la desigualdad, lograr una distribución más equitativa de la riqueza, etc. Cuando Bourdieu denuncia que "...es suficiente darle libre curso a las leyes de la transmisión cultural para que se agregue más capital cultural al capital cultural..." y que "al suprimir la entrega generalizada explícita de lo que implícitamente exige a todos por igual, el sistema (educativo) requiere que todos tengan aquello que no les da..."; de hecho, Bourdieu está exigiendo que la escuela de algún modo garantice a todos la posesión de los "instrumentos de apropiación del capital cultural" que distribuye, pues de lo contrario estará "...destinada a convertirse en el monopolio de aquellas clases sociales que son capaces de transmitir por sí mismas... los instrumentos necesarios para la recepción de su mensaje" (Bourdieu, 1985: 147-148). Retengamos, para lo que ha de venir más adelante, esta última frase.

Llámese educación compensatoria o compensación educativa, lo que se reclama es que la escuela quiebre el círculo vicioso, el funcionamiento de las "leyes de la transformación cultural", mediante una acción pedagógica que iguale a todos en la posesión de los instrumentos de apropiación indispensables, a efectos de evitar que se siga reproduciendo la "estructura de distribución del capital cultural entre las clases". Bourdieu reclama, queremos decir, que la escuela extienda el ámbito de su acción pedagógica a las clases y secciones [?] de clase hoy marginadas. ¿Y qué otra cosa reclaman quienes critican al autor de la reproducción desde posiciones críticas y no críticas? Retomaremos esto más adelante.

Ahora bien, incorporados al circuito educativo los grupos y clases sociales hasta ayer excluidos ¿declinaría el éxito en la producción del *habitus* deseado y necesario para la reproducción de las estructuras en razón de la distancia que separaría el arbitrario cultural transmitido (dominante) de los arbitrarios culturales propios de los grupos recién llegados? Porque, ¿qué significa igualar respecto de la capacidad de acumular más capital cultural? ¿En qué medida, en qué sentido, en qué aspectos se acortaría la distancia? Finalmente, algunos interrogantes más que derivan naturalmente de los que acabamos de formular: ¿qué significa éxito en la producción del *habitus*? ¿Significa la incorporación de todo un sistema complejo de "esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción"? ¿La incorporación desequilibrada de los distintos "esquemas" implica fracaso (total o parcial)?; el éxito o fracaso ¿se refiere al sistema que ejerce la acción pedagógica o a los sujetos que la reciben? Asimismo, si un sujeto incorpora habilidades y destrezas y no incorpora visiones del mundo ni constituyentes axiológicos propios del arbitrario cultural dominante, ¿triunfa, o fracasa desde el punto de vista de los intereses del sistema y desde el punto de vista de los intereses del sujeto (intereses individuales) y de los de su grupo o clase social (intereses colectivos), respectivamente? ¿Y en el caso inverso (incorporación de visiones del mundo, etc., y no incorporación de conocimientos, etc.)? Podríamos continuar con los interrogantes, pero creemos que los que dejamos planteados dan idea suficiente de las dificultades y dudas que se nos presentan en la medida en que intentamos seguir y prolongar el razonamiento de Bourdieu, es decir, extraer las consecuencias lógicas que derivan de una aplicación medianamente rigurosa y sistemática de sus premisas.

Antes de referirnos a los usos corrientes del concepto de capital cultural, y sin pretender haber agotado el análisis del pensamiento de Bourdieu sobre este punto, intentaremos situar el concepto de *habitus* en un marco de referencia crítico más amplio, mediante su confrontación con los conceptos gramscianos de hegemonía y de sentido común. Ello nos será de utilidad para el análisis posterior de cierto tipo de argumentaciones, que nos proponemos refutar, que constituyen el eje articulador de un enfoque de la cuestión de la educación popular que cuenta actualmente con amplio consenso en los medios pedagógicos (sociólogos y teóricos de la educación en general), sin que se adviertan al respecto diferencias sustanciales entre quienes se ubican (a veces claramente, otras no tanto) dentro o fuera del campo crítico.

Habitus, hegemonía y sentido común

En principio conviene dejar claro que el concepto de *habitus* adquiere y mantiene su sentido "original" —es decir, el que le asigna su autor— en el marco de la sociología crítica de Bourdieu. Cuando se lo aplica en el interior del

discurso del orden se lo desnaturaliza y pierde su función crítica[12]. Hecha la aclaración, debemos puntualizar que —"bien entendido" y correctamente enmarcado— el concepto de *habitus* no nos parece incompatible con la importante noción gramsciana de hegemonía. Al igual que ésta resulta claramente antagónico con el concepto de socialización de la sociología clásica. En efecto, mientras que el concepto de socialización pretende dar cuenta de la conducta humana y de la constitución misma de las subjetividades en términos de neutralidad política, el concepto de habitus —tal como venimos de testimoniar reiteradamente con palabras del propio Bourdieu— resulta central para su explicación de la reproducción de las relaciones sociales (de dominación) existentes[13].

Asimismo, tal como en la noción de hegemonía, la ética se halla integrada al habitus "en estado práctico", lo que Bourdieu designa con la palabra *ethos*: "...podemos tener principios en estado práctico, sin tener sin embargo una moral sistemática, una ética... las personas pueden mostrarse incapaces de responder a problemas de ética siendo capaces de responder en la práctica a las situaciones que plantean las cuestiones correspondientes"[14] (Bourdieu, 1983: 104). En la

(... hablo, sin saber gramática, p. ej)

[12] Una de las formas más habituales de neutralizar o anular la eficacia de un concepto crítico —es decir, antagónico con el discurso hegemónico— es sacarlo de contexto e incorporarlo al vocabulario del discurso oficial. No estamos sugiriendo que ello sea producto de acciones deliberadas, pues más allá de que en ocasiones así ocurra, pensamos que en general derivan de circunstancias que no implican una intención premeditada. En algunos casos puede tratarse de mera confusión ideológica (que a veces conduce a no distinguir entre pluralismo y eclecticismo), en otras puede ser consecuencia de la intención del todo *non sancta* de quedar bien "con Dios y con el Diablo", introduciendo algún término "transgresor" en el marco de un discurso *aggiornado* y concesivo.

[13] Quienes acusan a Bourdieu de funcionalista (y no son pocos) parecen olvidar que sus proposiciones —más allá de las críticas que nos puedan merecer— constituyen una denuncia, un rechazo de las relaciones sociales existentes, cuya recurrente permanencia y reproducción intenta explicar a partir del modelo que nos presenta. Contrariamente, el discurso funcionalista, más o menos parsoniano, es una teoría legitimadora del *statu quo*. Mientras que las formulaciones del primero promovieron una riquísima y productiva discusión, que generó importantes avances en el desarrollo de la teoría crítica de la cultura y particularmente de la educación, l... "herederos" de Parsons actualizan el discurso legitimador, lo pulen y lo maquillan para mejor contribuir a sostener la hegemonía.

[14] El texto citado de Bourdieu contiene elementos que resultan asimilables a lo que Williams plantea a propósito de los conceptos de ideología y hegemonía. "La ideología en sus acepciones corrientes, constituye un sistema de significados, valores y creencias relativamente formal y articulado... la hegemonía no es el nivel superior y articulado de la 'ideología'... La hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida; nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo." (Williams, 1980: 130-131)

terminología de Williams (véase nota 14) la ética —que Bourdieu define como "sistema intencionalmente coherente de principios explícitos"— formaría parte de lo que denomina la ideología "en su sentido simple", esto es, conjunto sistemático de ideas que se encuentran en la "cima" de la cabeza, y que contrasta con la fuerza vital de la hegemonía que se ubica "en el fondo", encarnada, hecha cuerpo.

La noción gramsciana de sentido común se diferencia de modo manifiesto del concepto de *habitus* en cuanto no contempla o no incluye componentes que remitan a "conocimientos sistematizados", habilidades, destrezas y, en general, todo aquello que pueda ser concebido como "un capital", algo intercambiable, vendible en mercados determinados. El sentido común es "la concepción más difundida de la vida y de la moral", que no constituye una entidad rígida e inmóvil "...sino que se transforma continuamente enriqueciéndose con nociones científicas y con opiniones filosóficas incorporadas a la costumbre" (Gramsci, en Broccoli, 1977: 129). Obsérvese que lo que se "enriquece" (y aquí el sentido del término es metafórico y no analógico) es una concepción de la vida y la moral, de la que cabe decir que se transforma pero nunca que "acumula". Es, como el *habitus*, un producto de la historia y por lo tanto preexiste y sobrevive al individuo. Es también, al igual que el *habitus*, un todo contradictorio, pero, en la medida en que Gramsci construye el concepto para dar cuenta del cambio histórico, las contradicciones a las que remite son aquéllas que resultan políticamente significativas, aquéllas que impulsan o paralizan las acciones colectivas de clases o grupos sociales involucrados en relaciones de poder, relaciones de dominación que habrán de mantenerse o modificarse en función de tales acciones. En consecuencia, sus componentes no están ubicados todos en un mismo plano, hay elementos de ese todo contradictorio que son más sustantivos que otros. Esto va referido al "todo indiferenciado", no jerarquizado en su significación sociológica —es decir, histórico-política— que encontramos en Bourdieu.

Finalmente, concluyendo con esta comparación parcial que sólo ha incluido aquellos aspectos que nos interesaba destacar, digamos que así como Gramsci señala que cada estrato social tiene su sentido común, Bourdieu nos habla de *habitus* de clase, de grupo, de profesión, de especialidad. Pero, una vez más, mientras Gramsci se interesa por el análisis de la relación entre sentido común y hegemonía —el grado en que ésta penetra el sentido común de las conciencias y sus consecuencias sobre la conducta política de las clases (especialmente de los sectores subalternos)— Bourdieu concentra su atención en la cuestión de la congruencia o contradicción entre *habitus* primario y secundario, su importancia

64

respecto del resultado escolar, y sus consecuencias para la reproducción de la estructura de distribución del capital cultural. Por momentos el tratamiento que da Bourdieu al concepto lo acerca peligrosamente a la noción funcionalista de cultura de clase y de status; esto sucede en la medida en que lo despolitiza, en la medida en que alude o ejemplifica con situaciones anodinas respecto del fenómeno político, despojándolo o debilitando fuertemente su significación propiamente sociológica, es decir, su valor teórico como instrumento conceptual para el reconocimiento y la comprensión de los fenómenos sociales que resultan sustantivos en el proceso de cambio histórico.

El capital cultural y las dos funciones de la educación

Cuando los teóricos de la educación y de la cultura utilizan la expresión capital cultural, se refieren al "estado" incorporado del mismo, al *habitus*, y no a las otras dos formas (objetivado e institucionalizado) en que se presenta según la conceptualización de Bourdieu. De ahí nuestro interés en ajustar el análisis insistiendo en la precisión de sus características y señalando sus debilidades (lo que nosotros reputamos como tales), y particularmente, en aquello que se refiere a la cuestión del "todo indiferenciado", porque encierra un problema que remite directamente a un asunto que estimamos decisivo para situar correctamente la discusión acerca de la educación popular.

Creemos que la ambigüedad original del concepto es la fuente principal de los usos indebidos o, si se prefiere, arbitrarios que de él se hacen. Arbitrarios porque, o bien se lo saca de contexto utilizándoselo en el seno de un discurso no crítico, o bien se lo mutila —dentro de discursos críticos o no— reduciéndoselo a conocimientos, habilidades, instrumentos conceptuales y todo lo que la pedagogía tradicional involucraba en la función de instrucción de la educación, o a lo que contemporáneamente se alude cuando se hace referencia al problema de la calidad de la educación, de la escuela vaciada de contenidos, etc. Veremos ahora algunos textos de autores latinoamericanos donde aparece el concepto de capital cultural, o donde se alude al conocimiento como capital, que darán pie para hacer algunas reflexiones críticas a propósito de la forma en que es utilizado y de las consecuencias tanto teóricas como ideológicas que de ello derivan.

Rama En el marco de su crítica a quienes desvalorizan a la educación institucionalizada, G. Rama expresa lo siguiente: "De acuerdo con esta perspectiva reduccionista, la educación no existe —ni debe existir— como sistema diferenciado y con funciones específicas, *ni tampoco existe un capital cultural creado colectivamente por la humanidad y transmitido a través de las generaciones* y los sistemas sociales, al que tienen derecho todos los hombres" (Rama, 1984, b: 60). Asimismo, leemos en J. J. Brunner que la institucionalización escolar de los procesos de aprendizaje "...parece haber sido la base para una más amplia distribución *de ese capital simbólico y un medio para incrementar las capacidades disponibles en la sociedad para que ella intervenga sobre sí misma*... no parece existir ningún fundamento para sostener que la *oferta educativa deba ajustarse a la demanda generada por la desigual distribución del capital cultural en la sociedad*". Lo último alude a su propuesta de actuar "...en el campo de la 'economía cognitiva' de la enseñanza, con un criterio contrario al libre juego de las fuerzas del mercado" (Brunner, 1985: 4-9). Continuamos con la siguiente cita de Ch. Cox: "La reforma del período de Frei no se limitó a expandir el acceso e *intentar homogeneizar el capital cultural distribuido por la escuela*... El proyecto educacional de la 'revolución en libertad' (gobierno de Frei) es producto de un partido fundado y dirigido por grupos ubicados nítidamente en posiciones dominantes del campo del control simbólico, *ricos en capital cultural*..." (Cox, 1986: 19-66).

Completaremos esta serie de citas de autores latinoamericanos (acabamos de presentar uno de origen uruguayo y dos chilenos), con unos breves textos seleccionados de un trabajo reciente de J. C. Tedesco; leemos allí: "En la sociedad contemporánea, la posesión de conocimientos (especialmente del conocimiento científico-técnico) constituye una de las formas de capital más relevantes para legitimar diferencias de poder y de prestigio"; "...los conocimientos, además de sus componentes arbitrarios (en el sentido utilizado por Bourdieu) o ideológico... *contienen un valor social efectivo*..."; "...el fracaso (y no el éxito) en la imposición de los códigos culturales 'universales' es uno de los mecanismos más importantes de la discriminación e imposición ideológicas"; "La fórmula... de heterogeneidad en el punto de partida del proceso de aprendizaje pero de homogeneidad en el punto de llegada... [resulta] apropiada para comenzar a pensar en estrategias específicas para cada caso concreto" (Tedesco, 1987: 64, 65, 149, 150).

Creemos que los textos citados resultan suficientes para ilustrar el uso generalizado del concepto de capital cultural como sinónimo de conocimiento científico-técnico, bagaje de competencias intelectuales y manuales, etc. Cuando se señala la existencia de componentes ideológicos se lo hace para destacar "el valor social efectivo" del conocimiento, la significación social de su componente no-arbitrario: significación social que, sin discusión, sólo podría ser de signo positivo. Los párrafos seleccionados dan pie para considerar algunas cuestiones que recurrentemente vienen siendo ignoradas o que parecerían haber perdido

relevancia, por lo menos la que en otro momento se les asignó, y que han dejado de ser fuente de preocupación para la reflexión teórica y la investigación.

De los textos presentados surge claramente el carácter acumulativo y "progresivo" que se asigna al conocimiento. De generación en generación "la humanidad" produce y transmite, crea y recrea, conserva y acumula más y mejores conocimientos; el discurso decimonónico del Progreso preside este tipo de razonamiento que va acompañado, consecuentemente, de otra premisa del mismo signo doctrinario: su validez universal. Aceptado esto, acordado que "la humanidad" (parecería que este término expresa mejor que "sociedad" el sentido histórico y progresivo de su acumulación) posee un conjunto de conocimientos que atesora como un capital, no constituye ninguna dificultad definir la función de la escuela: "...la escuela es una institución cuyo papel consiste en la socialización del saber sistematizado", afirma Saviani, preocupado por establecer la 'especificidad' de la educación". (Saviani, 1984: 2)

La actividad nuclear de la escuela es "...la transmisión de los instrumentos de acceso al saber elaborado..."; "...conocimiento elaborado y no conocimiento espontáneo; al saber sistematizado y no al saber fragmentado; a la cultura erudita y no a la cultura popular". Establecido, entonces, que la función específica de la escuela consiste en la distribución de unos conocimientos sobre cuya legitimidad y validez no cabrían discusiones, el problema parecería centrarse en la identificación de las estrategias y metodologías más adecuadas y efectivas que permiten transitar desde la "heterogeneidad del punto de partida a la homogeneidad en el punto de llegada"; del saber popular (fragmentado, espontáneo, parcial) al saber elaborado (sistematizado, universal). Pero, planteadas las cosas en estos términos, ya no se trata de la imposición de un "arbitrario cultural" sobre otro sino del reconocimiento de la superioridad de un tipo de conocimiento sobre otro de distinta naturaleza y menor jerarquía. De la doble arbitrariedad presente en la imposición del arbitrario cultural dominante, que denuncia Bourdieu, hemos pasado a la socialización o distribución de un "capital cultural creado colectivamente por la humanidad". ¿Debemos considerar este cambio de óptica como un testimonio más del avance ininterrumpido de la ciencia (social)?

¿Es legítimo hablar de conocimiento como único discurso científico posible sobre la realidad a la que alude, o cabe aceptar la idea de que coexistan diferentes discursos científicos (que se reputen como tales) que pretendan dar cuenta de una misma realidad? La respuesta que demos al interrogante habrá de resultar decisiva; constituye, por así decir, todo un punto de partida. En los textos citados que venimos de comentar subyace la idea del discurso único, postura que nos parece insostenible si se refiere al vasto campo de las ciencias sociales. Con

esto estamos afirmando que la coexistencia de discursos científicos distintos y también antagónicos, referidos a la realidad social, no sólo es posible sino que es un fenómeno recurrente y característico de la ciencia social. Esto conduce a plantear la discusión en otro terreno y en distintos términos, ya se trate de la cuestión del conocimiento escolar, de la relación entre las dos culturas o los dos saberes (¿quién asegura que son solamente dos?) o del tema —íntimamente ligado a lo anterior— de la educación popular. El problema trasciende la cuestión puramente pedagógica de hallar la fórmula adecuada para pasar "de la heterogeneidad del punto de partida a la homogeneidad del punto de llegada", ya sea que nos estemos refiriendo a la relación alumno-maestro o al encuentro de "las dos culturas"[11]. En este sentido, resulta engañoso el siguiente planteo de Tedesco: "El riesgo de respetar la diversidad cultural al extremo de negar la *validez de cierto conjunto de conocimientos*... es tan grave como el riesgo de proponer la apropiación *de dichos conocimientos* en forma alejada de los patrones de socialización local..."; es engañoso porque comienza decretando dogmáticamente la indiscutible validez de los conocimientos en juego y, a partir de ello, sienta la falsa alternativa de rechazarlos por privilegiar la cultura local (fragmentaria, asistemática, etc.) o imponerlos en forma grosera en desmedro y sin respeto por la otra. Es igualmente falsa la alternativa de aceptar la imposición cultural so pena de caer en el aislamiento "...cuyo producto final será la consolidación del atraso y de las relaciones de dependencia.[?] (Tedesco, 1987: 149). Es igualmente falsa porque lo que se impone no es "la cultura" sino el arbitrario cultural dominante y porque, tratándose de nuestra dependiente región latinoamericana, la aceptación del arbitrario que se nos pretende imponer —más allá de que interrumpa un poco más o menos los desarrollos culturales endógenos— sólo puede conducir a profundizar la dependencia, tal como lo testimonia la experiencia histórica.

Por otra parte, rechazada la premisa del discurso único, queda por resolver cuál ha de ser el conjunto de conocimientos, el discurso científico sobre la realidad que habrá de otorgar homogeneidad y sentido al "punto de llegada". Asunto éste que no se resuelve procurando demostrar que un discurso es "más científico" que el otro o que el conocimiento que ofrecemos posee más "validez social" que el de "ellos". El "punto de llegada" no puede ser ajeno a visiones del

[11] "Es a ese fenómeno (el pasaje de la sincresis a la síntesis que conduce al alumno a acercarse o alcanzar el nivel de comprensión del profesor) que yo me refería cuando decía... que la educación es una actividad que supone una heterogeneidad real y una homogeneidad posible: una desigualdad en el punto de partida y una igualdad en el punto de llegada." (Saviani, 1988: 82)

65

mundo, a concepciones de vida, a representaciones del pasado y del presente, a proyectos futuros de nación. ¿Es posible reemplazar esto por "cierto conjunto de conocimientos" que "la humanidad" ha declarado científicamente válidos?

Advertimos en los últimos tiempos —digamos en la última década— la reaparición de posturas que tienden a despolitizar el análisis de los fenómenos educativos. Esto es más marcado en el campo no crítico, pero también se manifiesta peligrosamente en muchos autores que se sitúan en la perspectiva crítica. Mucho tiene que ver con esta situación lo que acabamos de señalar respecto del "vaciamiento" al que ha sido sometido el concepto de capital cultural y, en general, el tratamiento que se da al problema del conocimiento (su desvinculación virtual con el fenómeno político). Todo ello ha conducido a centrar la preocupación y el análisis en la función instructiva de la educación, cuya importancia (que no negamos) es superlativizada y desconectada de su función socializadora, minimizándose el componente ideológico y las consecuencias políticas de toda acción educativa.

Pero esto no es todo.

La apropiación del capital cultural

Según nos ilustra el diccionario, el término apropiación supone una actitud activa, voluntaria y consciente por parte del sujeto de la acción, más allá de que el objeto apropiado sea un bien material o un bien simbólico. Sin embargo, esto último no es indiferente —para el propósito de este análisis— puesto que quien se apropia de un bien material para su uso o consumo exclusivo personal o de su grupo, priva o puede estar privando a otros de dicho bien, mientras que ello no ocurre cuando se trata de un conocimiento, una norma, un valor, el lenguaje, etc.; en este caso la "apropiación" no supone una expropiación ni tampoco una privación. No obstante, conviene aclarar, los bienes simbólicos pueden no estar en la práctica al alcance de todos, más allá de su virtual "inagotabilidad" (en el sentido de que un valor o un conocimiento puede ser transmitido a una cantidad infinita de sujetos). Pero, si un bien simbólico ha sido "apropiado" por un individuo ya no podrá serle expropiado; a nadie se lo puede despojar, en todo o en parte, del capital cultural incorporado, de su *habitus* (lo que no impide que se puedan producir en éste modificaciones o reemplazos por "apropiaciones" posteriores, o simplemente pérdidas por desuso, etcétera).

Hemos entrecomillado los términos "apropiado" y "apropiación", referidos a un bien simbólico, en razón de que en este caso su uso nos parece por demás cuestionable. En efecto, declaramos más arriba que quien se apropia de algo ejerce

un acto voluntario y consciente. Estos dos atributos se hallan ausentes en muchas de las incorporaciones-internalizaciones que forman parte del proceso de constitución de las personalidades o subjetividades humanas. De modo que el uso generalizado del término —tal cual se lo viene haciendo en el campo de la teoría socioeducativa y de la cultura— conduce involuntaria o inconscientemente a excluir del campo del análisis a todos aquellos bienes simbólicos que se incorporan por vía no voluntaria ni consciente (así como los procesos de incorporación correspondientes). Ello resulta poco aceptable en el marco del concepto de hegemonía, presente en la mayoría de los autores que militan en el campo crítico. Es ésta una consecuencia más de la tendencia a privilegiar la consideración de los aspectos "cognitivos" y secundarizar o ignorar los "no cognitivos", tal como indicamos al referirnos al uso del concepto de capital cultural.

Sin embargo, hay dos razones de mayor peso que la anterior que nos llevan a cuestionar el uso del término tal como se lo viene haciendo en la literatura pedagógica y en la sociología de la cultura. Nos referimos a la "materia" de la apropiación y a la naturaleza diferencial (en términos de clase social) de esta última. Ambas cosas consideradas en el marco del concepto de hegemonía y sin perder de vista la cuestión de las relaciones de poder entre las clases sociales.

Cuando unas páginas atrás nos referíamos al "todo indiferenciado" del *habitus*, a los elementos que lo constituyen, aludíamos al producto de un sinfín de apropiaciones que el sujeto realiza a lo largo de su vida. Ahora bien, así como allí criticábamos la falta de jerarquización de los componentes de aquel "todo", del mismo modo y por igual razón cuestionamos la desconsideración de la significación sociológica (histórico-política) de la "materia" objeto de la apropiación. No es lo mismo que un sujeto —supongamos, un joven— se apropie de un segundo idioma, una habilidad manual o una competencia intelectual (vgr. análisis en sistemas) a que se apropie de un conjunto de principios éticos, los incorpore (constituyendo así un nuevo *ethos*) modificando de hecho su *habitus*. En este último caso estaríamos en presencia de un verdadero fenómeno de resocialización, que puede significar una esencial modificación de su relación consigo mismo, con los otros, con el mundo y con la vida. ¿Y qué sucedería si el objeto de la apropiación reciente fuese una determinada representación de la realidad social (divergente de las anteriores apropiaciones)?

La conducta social y política de los individuos y de las clases y grupos sociales —sus opciones preferentes, el sentido y los destinatarios de sus solidaridades y lealtades— depende de su representación de la realidad; representación que constituye una totalidad integrada de pasado, presente y futuro (Fontana, 1985). Dicha totalidad, que se integra en y constituye las subjetivida-

des, es el producto de una larga serie de apropiaciones cuya "materia" son las ideologías que "interpelan" a los sujetos "...diciéndoles, haciéndoles reconocer y relacionándolos..." con *lo que existe, lo que es bueno, lo que es posible* (Therborn, 1937).

Entre dichas ideologías, la historia constituye precisamente un buen testimonio de la importancia de la "materia" objeto de la apropiación. Los sectores dominantes no acostumbran dejar librado al azar o en manos de "la ciencia histórica" la forma en que los pueblos se representan su propio pasado. Siempre hay una historia oficial que se impone como legítima, que nos dice cómo sucedieron las cosas, quiénes fueron los grandes hombres (también los pequeños), los que "enseñaron el camino"; de este modo la historia explica y justifica.

Por eso no es lo mismo que la escuela "distribuya" esta o aquella imagen de Rosas o de Sarmiento, una u otra visión de nuestra historia; así como tampoco da igual que nuestros niños y jóvenes se "apropien" de la historia "de Mitre" o de la "de Saldías". Ellos lo saben.

La otra razón de peso que nos induce a cuestionar el uso recurrente del concepto de apropiación es la desconsideración sistemática de lo que denominamos "apropiación diferencial de clase"[11]. En efecto, cuando Bourdieu afirma que los instrumentos de apropiación del capital cultural "...se encuentran distribuidos de una manera muy desigual entre niños de clases sociales muy diferentes, por tratarse de una sociedad dividida en clases", y las consecuencias que de ello derivan —la consolidación de un sistema de distribución desigual del capital cultural— está haciendo particular hincapié en una cuestión de cantidad y, eventualmente, de diversa calidad de los bienes apropiados, pero no reconoce la posibilidad de *una distinta aprehensión de los mismos bienes*. Cuando condiciona el éxito de la acción pedagógica a la congruencia de los arbitrarios culturales en juego está, por así decir, rozando el problema, pero finalmente su razonamiento y su preocupación discurren por otro camino. Parecería que los sujetos sometidos a la acción pedagógica sólo tienen la alternativa de asimilar o no los mensajes sin darse la posibilidad de recibirlos de otro modo. Esto es lo que

[11] Respecto del carácter diferencial de las apropiaciones, decimos en otro trabajo: "a) Quien se apropia es siempre un individuo; por lo tanto, las apropiaciones tienen siempre una dimensión individual. b) Quien se apropia es varón o mujer, niño, joven, adulto o anciano; las apropiaciones tienen siempre una dimensión biológico-existencial. c) Quien se apropia pertenece a alguna clase social; las apropiaciones tienen siempre una dimensión de clase, se efectúan desde una clase social determinada... todo individuo que se apropia de contenidos escolares o de capital cultural, varón o mujer, niña o niño, lo hace siempre desde su clase, desde o a partir del 'sentido común' de su clase, más o menos contradictorio, más o menos 'cargado' de hegemonía." (Tamarit, 1990)

precisamente deseamos destacar cuando hablamos de "apropiación diferencial".

Entendemos que las circunstancias objetivas y subjetivas del "receptor" —y aquí más que en individuos estamos pensando en el receptor colectivo que es la clase social— y la "imagen", es decir, la significación social del "emisor" (su calificación o descalificación), condicionan la recepción del mensaje. Con esto queremos decir que tanto la palabra del maestro como el texto leído, la alocución del periodista como el acontecimiento político o social, serán objeto de "lecturas de clase" y que las "apropiaciones" que de ellas deriven serán diferenciales en términos de clase. Entendemos que los aspectos esenciales, y por ende más polémicos de la educación popular, guardan relación con el reconocimiento de este fenómeno y con la importancia que le asignemos en el momento de "situar" la discusión.

Las siguientes citas nos permitirán testimoniar lo que hemos dicho hasta aquí respecto del uso del concepto de apropiación; al mismo tiempo darán lugar para hacer una última consideración sobre este punto.

En su trabajo anteriormente citado, G. N. de Mello sostiene que los sectores dominantes procuran mantener el conocimiento "como propiedad y privilegio propios" y a continuación agrega: "*Reapropiarse* de él constituye, en ese sentido, una forma de lucha legítima de los intereses populares" (Mello, 1985: 254). Es decir, alguien (el pueblo) ha sido despojado o expropiado de un bien colectivo (el conocimiento) y tiene el legítimo derecho de recuperarlo. De igual modo leemos en J. C. Tedesco: "El problema del conocimiento, desde una perspectiva social, es también un problema de *apropiación y de distribución*... Los sectores dominantes... privan a los sectores dominados del acceso al conocimiento *entendido como patrimonio del género humano*... Este procedimiento excluyente, por lo tanto, supone que el conflicto entre las clases pasa también por la *apropiación de un contenido que es algo más que mera apariencia o pura arbitrariedad*" (Tedesco, 1985: 44). En un trabajo más reciente, ya citado, el mismo autor señala: "En toda sociedad se registran diferentes niveles de pugna social por *la apropiación de los conocimientos significativos*. El sistema educativo puede... ser concebido como *un sistema de distribución social de conocimientos* y la dinámica que registra en su interior... responde a los proyectos de los diferentes sectores sociales por *apropiarse de cuotas o porciones determinadas del producto que el sistema educativo distribuye*" (Tedesco, 1987: 64).

Las citas resultan suficientemente ilustrativas acerca de la generalizada tendencia a analizar los fenómenos y procesos educativos y culturales por analogía con los propios del mundo económico. Aparte, destacamos que la "materia" en *disputa*, que es o debería ser distribuida, objeto de legítima *apro-*

piación o reapropiación, es de modo excluyente el conocimiento, concebido como *patrimonio del género humano*. Por otra parte, no hallamos en los textos citados (y aquí invitamos al lector a revisar los trabajos correspondientes) indicios que permitan inferir que se reconoce la existencia de apropiaciones diferenciales de clase (véase también el texto de G. Rama, muy similar en todos los aspectos a los aquí analizados)[17].

Como corolario de todo lo dicho hasta aquí sobre los conceptos de capital cultural y apropiación, y acerca de la forma en que han sido incorporados al vocabulario pedagógico y en general al análisis de los fenómenos culturales, deseamos formular una última reflexión crítica a la luz del concepto de hegemonía y del problema de las relaciones de poder entre las clases.

Las clases dominantes están siempre interesadas en que las ideologías que interpelan a los hombres y nutren su sentido común —haciéndoles reconocer y relacionándolos con lo que existe, lo que es bueno y lo que es posible— *coincidan con sus puntos de vista y sus intereses objetivos*. Por lo tanto, utilizarán todo el poder de que disponen para que dichas ideologías circulen fluidamente y se "distribuyan" en el seno de la sociedad entre las distintas clases y sectores de clase, porque el mantenimiento y consolidación de la hegemonía sobre el conjunto de la sociedad forma parte de la lógica más elemental de la dominación. Como diría G. N. de Mello, la clase dominante, precisamente por serlo, "consigue ejercer poder sobre la escuela" y (agregamos nosotros) en general sobre el conjunto de los aparatos de hegemonía. Por lo tanto, el capital cultural destinado a ser la "materia" de eventuales apropiaciones dentro y fuera de la escuela estará constituido por ideologías (científicas, religiosas, filosóficas, estéticas, etc.) que vehiculicen los intereses objetivos de los sectores dominantes o bien no se les contrapongan. En este terreno, dichos sectores pondrán todo su esfuerzo y su inteligencia —la propia y la "alquilada"— para que los procesos de apropiación de los mensajes que conforman el discurso hegemónico se verifiquen sin tropiezos ni inconvenientes mayores. Es decir, que en primer lugar

[17] En nuestro trabajo "Estado, Hegemonía y Educación" (véase cita 16), analizamos el uso del concepto de apropiación en Ezpeleta, Rockwell, 1985 y en Edwards, 1985, uso que difiere sustancialmente de los que aquí hemos criticado. Citamos de Edwards: "...éste [el conocimiento escolar] representa una posibilidad de apropiación no sólo del conocimiento acumulado por la humanidad sino que también de específicas visiones del mundo, con ello representa también una posibilidad de alienación del sujeto en el conocimiento", pág. 15. Asimismo leemos en Ezpeleta, Rockwell: "El proceso de apropiación, en tanto vincula al sujeto con la historia, para reproducirla o para transformarla, se vuelve central para la comprensión de la construcción social de la escuela", pág. 202.

son los sectores dominantes los más interesados en que las clases dominadas se apropien del capital cultural que constituye los contenidos escolares, siempre y cuando continúen ejerciendo su dominio dentro de las instituciones educativas y se garantice que la "materia" objeto de las apropiaciones provienc de su "arbitrario cultural", como diría Bourdieu.

Nuestra crítica al uso analógico de los conceptos de capital cultural y apropiación tiene directa relación con lo anterior. Si las clases dominadas expropian a las clases dominantes su capital económico, éstas pierden su fuente de poder original y, más aún, desaparecen como clase; y aunque las primeras destruyan el capital expropiado igual habrán incrementado su poder, puesto que el poder es una capacidad (la de realizar sus intereses objetivos) cuyo límite es la capacidad de la otra clase para realizar los suyos propios. La aplicación, por analogía, de este razonamiento al terreno de la lucha ideológica conduce a pensar, y así se afirma, que la "apropiación del capital cultural" fortalece a las clases dominadas y debilita el poder de las clases dominantes. Esto, expresado en el marco del concepto de hegemonía, carece de sentido, puesto que lo que sucede es exactamente lo contrario. Cuanto más penetre el discurso hegemónico el sentido común de los sujetos (miembros de las clases dominadas), cuanto más sature sus visiones del mundo, de la moral y de la vida, más se incrementará el poder de las clases dominantes, las que de tal modo se consolidarán también como clases hegemónicas.

4. Entre la utopía y la resignación

Admitimos que quizá pecamos de esquematismos en el planteo formulado en los párrafos anteriores, pero creemos que era necesario hacerlo así, de un modo directo y simple o, más bien, simplificado, para oponer nuestra lógica (que procura mantenerse dentro de un razonamiento crítico) a la lógica (para nosotros sólo aparente) que fundamenta afirmaciones de este tipo: "Sé cuánto se ha cuestionado la idea de la existencia de un conocimiento universal, pero no consigo dejar de preguntarme si una sólida formación general, basada en el saber dominante existente, no sería lo mejor que podría ofrecer la escuela a las clases populares. Inclusive para que ellas criticaran ese saber y lo superaran. ¿Cómo sobrepasarlo sin pasar por él?" (Mello, 1985: 58). Debemos confesar que el texto transcrito motivó en buena medida el presente trabajo e inspiró su título. Por otra parte, no son pocos los autores que dentro y fuera del campo crítico participan del pensamiento y sienten la misma preocupación que traduce el texto de G. N.

de Mello. Esta circunstancia, el consenso que ha ido ganando esta forma de razonar el problema entre los teóricos de la educación, y que interpretamos con preocupación como un movimiento de retorno a las fuentes del Iluminismo decimonónico (lo que simplemente indica que nunca se terminó de hacer "el inventario" que reclama Gramsci y que "las huellas" permanecieron en el fondo de sus conciencias); esta circunstancia, reiteramos, nos ha movido a continuar, profundizándola, una polémica que creemos haber iniciado en dos trabajos anteriores (Tamarit, 1988 y 1990).

A lo largo del trabajo abordamos una serie de temas que, a nuestro juicio, resultan insoslayables a los efectos de situar correctamente la discusión en torno del problema de la educación popular. Decimos problema porque entendemos que ése es el estado actual de la cuestión y no creemos que alguien pueda sostener que las cosas están suficientemente claras como para cerrar el asunto y dar vuelta la página.

Los temas cuyo tratamiento nos parece indispensable para avanzar en el análisis del difícil problema de la educación popular, y que en parte acabamos de desarrollar en las páginas anteriores, básicamente serían los siguientes: a) la identificación del sujeto del pueblo, es decir, de los destinatarios de la educación popular; b) la definición del concepto de educación popular teniendo en cuenta la perspectiva ideológico-doctrinaria desde la cual se parte (cómo concebimos la realidad presente y a qué futuro apuntamos) y qué sectores sociales constituyen o deberían constituir el objeto preferente de aquella acción educativa; c) considerando a) y b), cómo llevar a cabo dicha práctica (cuáles deben ser los "contenidos" de la educación popular y qué instrumentos metodológicos resultan adecuados y compatibles con los fines perseguidos); d) dónde desarrollar esta acción pedagógica (cuál o cuáles son los espacios propicios para realizar una educación popular).

Respecto del primer punto, diríamos que sólo resta enfatizar la necesidad de incorporar o, si se prefiere, reincorporar a las clases medias "al seno del pueblo". Esto no sólo sería lo que indica el análisis sociológico realizado sino también la consecuencia de una decisión política. Respecto del segundo punto, hemos centrado el análisis en la relación entre educación pública y educación popular con el objeto de destacar que resulta arbitrario y poco aceptable que desde perspectivas que se asumen como críticas se llegue a identificarlas. En tal sentido entendemos que no es el espacio donde se realiza la práctica educativa (pública o privada, institucionalizada o no) lo que ha de conferirle su carácter de popular, sino los fines a los cuales apunta y los medios pertinentes para alcanzarlo. En el terreno crítico —que es el que concentra nuestro interés y en el que estamos planteando la polémi-

ca— advertimos dos posturas claramente diferenciables, estrechamente ligadas a la posición que se tome en relación con el cuarto punto (esto es, la cuestión de dónde llevar a cabo una práctica educativa popular dirigida a desarrollar o favorecer los intereses populares). Por un lado, situamos a quienes se autodenominan "educadores populares" y definen la educación popular en estos términos: "La educación popular se plantea, entonces, como un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular" (Paulo Freire, en Torres, 1988: 59). Por otro lado, a quienes, en términos generales, se identifican con lo expresado por Guiomar Namo de Mello. No obstante, para ser más precisos y también más justos, cabría aclarar que la posesión "del saber dominante existente" es vista "como requisito *para la organización política*" *de las clases populares* (Mello, ídem) o como "los instrumentos útiles para su sobrevivencia y hasta *para su liberación*" (Paiva, ídem).

El tercer tema remite directamente al problema de los "contenidos" de la educación, asunto que hemos analizado extensamente en el punto III del presente trabajo. Poco cabría agregar aquí a lo ya planteado en ese sentido, excepto reiterar que se advierten puntos de coincidencia sobre el particular entre autores que ubicamos en distintas perspectivas (críticas y no críticas) y que ello es consecuencia de dos circunstancias: a) en primer lugar, apreciamos que la polémica con el reproductivismo y el fuerte rechazo a toda postura desescolarizante, que aparece como una de sus consecuencias (presente en ambos campos), derivó en una común revalorización de la escuela y del papel que sólo ella está en condiciones de cumplir en favor de los sectores populares y tiene el deber de hacerlo; b) en segundo término, el hecho de que sobreviva, también en ambos campos, una concepción positivista del conocimiento que no se alcanza a disimular, y mucho menos a superar, por eventuales reconocimientos de que el saber "elaborado" o "erudito" es el saber dominante, o se llegue a admitir que contiene elementos ideológicos o "arbitrarios".

Si bien la primera circunstancia señalada no guarda relación directa con la cuestión de los contenidos, actúa como un disparador, prepara el terreno para acentuar la incidencia del otro fenómeno. Por otra parte, la situación política por la que ha venido atravesando la región (particularmente el cono sur) en los últimos quince años, generó una particular preocupación por el rol político de la escuela y de la relación entre educación y democracia[11]. Esto último reactualiza

[11] En el curso de la década de 1980 aparecieron trabajos sobre temas referidos a la relación entre educación y democracia, el papel de la educación en la transición hacia la democracia, educación y participación política, etc. En cuanto a los autores que han incursionado en estos temas cabe señalar a G. Rama, C. Braslavsky, D. Saviani, G. N. de Mello, J. J. Brunner y L. A. Cunha, entre otros.

(69)

y pone en el centro mismo de la discusión el problema de los contenidos escolares. Se acentúan de modo manifiesto los puntos de contacto entre representantes de los dos campos cuando tanto unos como otros no dudan en adjudicar al saber elaborado un intrínseco valor democratizador. Reaparecen posturas iluministas del siglo pasado y, en los casos más extremos, parecería que la sombra de Sarmiento nos vuelve a señalar que "hay que educar al soberano"[11].

Arribamos de este modo al último de los temas cuya presencia nos parecía obligada en el análisis de la educación popular: cuál es el espacio propio o propicio para desarrollar una acción pedagógica que merezca el calificativo de popular. Como todos sabemos, esta cuestión viene siendo objeto de honda polémica entre los partidarios de una y otra postura; queremos decir, entre los que privilegian u optan por "el aula" y quienes privilegian u optan por "la calle". Posiciones que en el fondo, y más allá de alguna que otra concesión que no supera el nivel de lo verbal, resultan irreductibles pues arraigan en fuertes y encontradas convicciones que califican lo propio y descalifican lo ajeno.

Para quienes el objetivo de la educación popular es la organización política del pueblo, aquélla "...busca que los sectores populares se constituyan en un sujeto político consciente y organizado... una alternativa que pretende estrechar las relaciones entre la educación y la acción organizada de los sectores populares" (Hernández, 1985: 19). El aula no es un espacio que ofrezca las condiciones deseadas —también podríamos decir necesarias— para desarrollar una práctica educativa que se plantee objetivos de tal naturaleza. Se trata de una fuerte opción política, una alternativa excluyente, más allá de que se admita que lo que define la índole popular de la praxis educativa no depende del ámbito (formal o no formal) donde ésta se realice. Para nosotros resulta obvio que el control institucional que opera en la escuela, la presencia de la dominación, imposibilita una acción pedagógica que se proponga desarrollar aquellos objetivos en el ámbito formal. Para que tal cosa sea posible es necesario modificar ciertas condiciones "extra muros". Entendemos que esto es lo mismo que piensan los partidarios de la educación no formal (independientemente de que lo digan así o de algún modo más indirecto); ello explica su opción, que no se reduce a una

[11] "La educación como construcción de un futuro democrático es ...aquella que permite incidir en ese juego entre gobernantes y gobernados... que contribuye en el plano público al desarrollo de una cultura del discurso crítico... La educación debe ser ...una introducción a la realidad contemporánea, al universo de los hombres en su relación con la naturaleza y consigo mismos y al universo de sus interacciones con los otros. Se trata, pues, de las nociones básicas de la física, la biología, la psicología y la historia social." (Brunner, 1985: 7-8)

determinada práctica en un espacio particular que se privilegia sino que incluye la reflexión teórica sobre el sentido de aquélla y las correspondientes propuestas metodológicas (véase Freire, y otros, 1987: 35).

Por otra parte, quienes entienden que la escuela es la única que puede garantizar la educación del pueblo, lo hacen partiendo de la convicción de que la educación escolar posee un potencial transformador y que "La escuela cumpliría la parte que le corresponde en esa transformación, con la eficiencia, para garantizar a las clases populares la adquisición de conocimientos que favorezcan su inserción en la dinámica más general de cambio" (Mello, 1985: 255). Para que esto sea posible es preciso que deje de ser "selectiva e incompetente", lo cual sólo puede lograrse trabajando "dentro de ella para aumentar significativamente las oportunidades de acceso y los años de permanencia de las clases populares en el sistema de enseñanza" (ídem: 252). Como vemos, este planteo no se diferencia sustancialmente del que en las primeras páginas del presente trabajo señalábamos como característico de las posiciones neoliberales (denuncia de la segmentación y diferenciación educativa, de las dificultades y desigualdades de acceso, de la baja calidad del servicio ofrecido a los sectores populares, etc.). Asimismo, el texto citado permite apreciar una vez más algo reiteradamente expresado; desde esta óptica se adjudica al "saber elaborado" un intrínseco poder transformador, poder que se traslada a la escuela en tanto la función específica de ésta es precisamente "la socialización del saber sistematizado" (Saviani, 1984).

Utopía o resignación

No negamos valor a la utopía, por el contrario, pensamos que sin ella no hay transformación posible; en este sentido la utopía es necesaria aunque, claro está, no es suficiente. Pero, cuando la utopía lleva en sí misma las condiciones de su no realización (o pensamos que ello es así) le restamos o negamos valor y entonces el término adquiere el sentido peyorativo con el que se ha popularizado (lo que no es obra del azar, sino del "poder de nombrar" al que alude Bourdieu). En este último sentido estamos usando el término y nos referimos a lo siguiente.

Nos hallamos frente a dos propuestas de educación popular que se inscriben dentro del discurso crítico, pues tanto una como otra parten de una denuncia de la sociedad desigual, de la sociedad injusta, cuya transformación se ve como necesaria y posible; a ello apuntarían precisamente las propuestas, bien entendidas como un aporte desde la práctica educativa. ¿Por qué hablamos de utopía?

Admitimos que hay un principio de razón en quienes privilegian la escuela. Digamos que es una razón de número; en ella se encuentran los millones de niños y jóvenes, el pueblo. La presencia del pueblo no es, por supuesto, condición suficiente, pero sí necesaria para encarar una educación popular. Nuestro razonamiento es simple: en el caso de los que optan por "la calle" y en la práctica rechazan "el aula", decimos que la "utopía" consiste en ignorar que los millones de niños y jóvenes están en la escuela, y que "la política está donde están los millones de hombres". Por lo demás, no hallamos ninguna otra razón para rechazar la propuesta: participamos de los objetivos y pensamos que las experiencias que se desarrollan en este marco constituyen aportes valiosos, pero no resuelven el problema de la educación popular en la medida en que el pueblo está "en otro lugar".

¿Por qué decimos resignación? Porque entendemos que quienes optan por el ámbito no formal tienen razones de peso para dudar de las posibilidades que brinda la educación institucionalizada para realizar una acción educativa que fortalezca a los sectores populares, es decir, que contemple sus intereses objetivos. Razones que, por otro lado, refuerzan o proporcionan los mismos que han optado por la escuela. Nos referimos a consideraciones del siguiente tipo: "...la educación escolar podría ser útil a las clases populares enseñando bien a leer, a escribir, a calcular, a hablar y transmitiendo los conocimientos básicos del mundo físico y social. *No como promotora de la igualdad, ya que la sociedad es estructuralmente desigual; ni como fuerza revolucionaria, ya que esto va más allá de su movimiento posible en esta sociedad,* pero sí como estrategia para mejorar la vida y como prerrequisito *para la organización política*" (Mello, 1985: 255). ¿Qué decir después de una "confesión" de esta naturaleza, y, sobre todo, qué queda por hacer? ¿En qué sentido, *desde una perspectiva crítica,* podemos seguir sosteniendo que la escuela es el ámbito preferente para brindar una educación popular? Finalmente, este panorama es completado por la misma G. N. de Mello cuando concluye su trabajo admitiendo que la idea de un conocimiento universal es cuestionable. Lo más grave de todo es, quizá, que este punto de vista no es un pensamiento solitario, sino que en lo esencial es compartido por muchos teóricos de la educación que militan en el campo crítico. Básicamente todos quienes insisten en creer que el discurso dominante puede ser vehículo para la organización popular o "prerrequisito para la liberación".

Si hemos centrado el análisis y nuestras argumentaciones críticas en la educación institucionalizada, es porque *también nosotros pensamos que ese es el ámbito que debe ser privilegiado para una acción educativa que aspire a alcanzar al conjunto del pueblo.* Esto significa, por otra parte, que tampoco

podemos seguir ignorando a las clases medias en nuestros proyectos de educación popular. Muchos de los planteos "antirreproductivistas" se relativizan o pierden fundamento si se tiene en cuenta que la eficacia del discurso escolar (desde el punto de vista de la consolidación de la hegemonía dominante) será mayor, cuanto más coincida con el sentido común (de clase) del niño o del joven. Todas las argumentaciones dirigidas a señalar el fenómeno de la "resistencia" en el aula que ofrecerían los niños y los jóvenes de las clases populares en función de los elementos antagónicos que constituyen su cultura de clase, pierden fundamento y sentido si esos niños y jóvenes pertenecen a la clase media. Es cierto que debemos hacer esfuerzos por lograr que los sectores populares accedan y permanezcan en la escuela, pero no podemos ignorar que los sectores de clase media han estado siempre en ella. ¿Cómo se explica que a la hora del análisis lo olvidemos?

Dejamos planteadas muchas críticas, algunas dudas y lo que entendemos constituye el gran dilema de la educación popular. Hasta aquí hemos llegado con nuestras reflexiones, es todo el aporte que por el momento nos sentimos en condiciones de brindar. Sólo nos resta recordar que en la tarea histórica de constituir al pueblo como fuerza real efectiva, la educación popular ocupa un lugar estratégico y que ello nos obliga a ser precisos en la definición de sus objetivos y en la identificación de sus destinatarios.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre, *Questões de sociologia*, Edit. Marcó Zero, Rio de Janeiro, 1983.
Bourdieu, Pierre, "La educación como violencia simbólica", en Ibarrola, M. (comp.), *Las dimensiones sociales de la educación*, SEP, México, 1985.
Bourdieu, Pierre y Passeron, J. P. *La Reproducción*, Ed. Laia, Barcelona, 1977.
Bourdieu, Pierre, "Les trois états du capital culturel", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Nº 30, París, 1979.
Braslavsky, Cecilia, *La discriminación educativa en Argentina*, Ed. GEL, Buenos Aires, 1985.
Braslavsky, Cecilia y Borsotti, C., "Hacia una teoría del fracaso escolar en familias de estratos populares", en *Educação na América Latina*, Cortez Edit., São Paulo, 1985.
Broccoli, Angelo, *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, Ed. Nueva Imagen, México, 1977.
Brunner, José Joaquín, "La educación y el futuro de la democracia", Santiago de Chile, 1985, trabajo mimeografiado.
Cox, Christian, *Políticas educacionales y principios culturales, Chile, 1965-1985*, CIDE, Santiago de Chile, 1986.
Edwards, Verónica, *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*, DIE, Cinvestav, IPN, México, 1985.
Entel, Alicia, *Escuela y conocimiento*, Miño y Dávila Ed., Buenos Aires, 1988.
x Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie, "Escuela y clases subalternas", en *Educación y clases populares en América Latina*, DIE, México, 1985.
Fontana, Joseph, *Historia: Análisis del pasado y proyecto social*. Edit. Crítica-Grijalbo, Barcelona, 1985.
Freire, Paulo y otros, *Pedagogía, diálogo y conflicto*, Ed. Cinco, Buenos Aires, 1987.
x García Canclini, Néstor, *Las culturas populares en el capitalismo*, Ed. Nueva Imagen, México, 1986.
García Guadilla, Carmen, *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socioeducativa*, Ed. Tropykos, Caracas, 1987.
Ghioldi, Américo, *Sarmiento: fundador de la Escuela Popular*, Ed. ALA, Buenos Aires, 1944.
Giroux, Henry, "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", en *Cuadernos Políticos*, Nº 44, México, 1985.

Gramsci, Antonio, *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado Moderno*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1972.
x Hall, Stuart, *Notas sobre la deconstrucción de "lo popular"*.
Hernández, Isabel y otros, *Saber popular y educación en América Latina*, Ed. Búsqueda, CEAAL, Buenos Aires, 1985.
Kosik, Karel, *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México, 1986.
Mantovani, Juan, *Echeverría y la doctrina de la Educación Popular*, Edit. Perrot, Buenos Aires, 1957.
Mao Zedong, "Sobre el tratamiento correcto de las contradicciones en el seno del pueblo", en *Cinco tesis filosóficas*, Ediciones en lenguas extranjeras, Beijin, China, 1981.
Mello, G. Namo de, "Las clases populares y la institución escolar: una interacción contradictoria", en *Educación y clases sociales en América Latina*, DIE, México, 1985.
Paiva, Vanilda, "Estado e educação popular: recolocando o problema", en Brandão, C. (org.), *A questão política da educação*, Ed. Brasiliense, São Paulo, 1980.
Paoli, Antonio, *La lingüística en Gramsci*, Ed. Premia, Puebla, México, 1984.
Rama, Germán, "Educación y democracia", en *El sistema educativo en América Latina*, Kapelusz, Buenos Aires, 1984.
Rama, Germán, "Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular", en *La educación popular en América Latina*, Kapelusz, Buenos Aires, 1984b.
x Rossanda, Rossana, "Contradicciones de la educación desigual en la sociedad de clases", en *Las dimensiones sociales de la educación*, SEP, México, 1985.
Sarmiento, Domingo Faustino, *De la educación popular*, varias ediciones.
Saviani, Dermeval, "Sobre a natureza e especificidade da educação", en Revista *Em aberto*, Nº 22, Brasilia, 1984.
Saviani, Dermeval, "Escola e Democracia II: Para alem da teoria da curvatura da vara", en *Escola e Democracia*, Cortez Edit., São Paulo, 1988.
Tamarit, José, "Estado, Hegemonía y Educación", en Revista *Propuesta Educativa*, año 2, Nº 2, Buenos Aires, 1990.
Tamarit, José, "La función de la escuela: conocimiento y poder", en *Revista Argentina de Educación*, Nº 10, Buenos Aires, 1988.
Tedesco, Juan Carlos, *El desafío educativo*, GEL, Buenos Aires, 1987.
Tedesco, Juan Carlos, "Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina", en *Educação na América Latina*, Cortez Edit., São Paulo, 1985.
x Therborn, Göran, *La ideología del poder y el poder de la ideología*, Siglo XXI, Madrid, 1987.
Torres Rosa M., *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire*, CEAL, Buenos Aires, 1988.
Weinberg, Gregorio: *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1984.
Weinberg, Gregorio, y otros, *Educación popular hoy*, Cuaderno del Congreso Pedagógico, Eudeba, Buenos Aires, 1986.
x Williams, Raymond, *Cultura: Sociología de la comunicación y del arte*, Paidós, Barcelona, 1982.
x Williams, Raymond, *Marxismo y literatura*, Ed. Península, Barcelona, 1980.
Wright, Erick O., *Clase, crisis y Estado*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1983.